

Mollenhauer, Klaus

Korrekturen am Bildungsbegriff?

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 1-20



Quellenangabe/ Reference:

Mollenhauer, Klaus: Korrekturen am Bildungsbegriff? - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 1-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144225 - DOI: 10.25656/01:14422

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144225>

<https://doi.org/10.25656/01:14422>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 1 – Februar 1987

I. Thema: Pädagogik und Postmoderne

- KLAUS MOLLENHAUER Korrekturen am Bildungsbegriff? 1
- JÜRGEN OELKERS Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? 61

II. Diskussion

- MARYANNE WOLF Sprach- und Lesestörungen im Kindesalter. Neurolinguistische Untersuchungen und Implikationen für die Pädagogik 83
- ULRICH HERRMANN Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“ 105

III. Rezensionen

- HEINZ MOSER DIETER BAACKE et al. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik 115
- CHRISTIAN LÜDERS REINHARD HÖRSTER: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz 117
- CHRISTIAN LÜDERS RAINER TREPTOW: Raub der Utopie. Zukunftskonzepte bei Schütz und Bloch – Kritik der Alltagspädagogik 117

- | | |
|------------------|--|
| MICHA BRUMLIK | GÜNTER J. FRIESENHAHN: Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse 121 |
| JÜRGEN OELKERS | WINFRIED BÖHM: Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems 125 |
| JÜRGEN DIEDERICH | JÜRGEN OELKERS: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht 129 |
| ANDREAS KRAPP | HENNING HAFT/HAGEN KORDES (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2) 134 |

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 141

Contents

I. Topic: Educational Theory and Post-Modernism

- KLAUS MOLLENHAUER Are revisions of the concept of education (Bildung) inevitable? 1
- JÜRGEN OELKERS The return of post-modernism – Pedagogical reflections on a new fin de siècle 21
- DIETER LENZEN Myth, metaphor, and simulation – On the prospects of systematic pedagogics in post-modern times 41
- DIETRICH BENNER/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Post-modernist education: Analysis or affirmation of societal change? 61

II. Discussion

- MARYANNE WOLF A neurolinguistic investigation of childhood language and reading disorders: Implications for pedagogy 83
- ULRICH HERRMANN A commentary on Hermann Giesecke's plea for an end of education 105

III. Book Reviews 115

IV. Documentation

- New Books 141

Ankündigungen

Im November 1986 wurde im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Fernuniversität – Gesamthochschule – auf die Initiative von Herrn Prof. Dr. H. Dichanz (Theorie der Schule und des Unterrichts) hin eine *Peter-Petersen-Arbeitsstelle (PPA)* gegründet. Eine ihrer Hauptaufgaben ist das Sammeln, Verarbeiten von und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Werken Peter Petersens sowie aus seinem Umkreis unter kritischem Einbezug des Nachlaßmaterials, das größtenteils aus handschriftlichen Aufzeichnungen Petersens besteht, die in Stenotachygraphie, einer heute in Vergessenheit geratenen Kurzschriftform, abgefaßt sind. Herr Dr. Hofmann, der die PPA betreuen wird, hat sich in diese Stenographie eingearbeitet und wird in Kürze erste Teile des bisher unzugänglichen Nachlasses transkribieren.

Für Informationen jedweder Art zu Leben und Werk Petersens, insbesondere für Hinweise auf an entlegenen Stellen erschienene und daher weitgehend unbekannte Veröffentlichungen von und über Petersen, sind wir dankbar. Im Rahmen unserer noch sehr bescheidenen Möglichkeiten sind wir zur Auskunfterteilung über die Arbeit der PPA und ihre bisherigen Ergebnisse gerne bereit.

Zuschriften sind zu richten an:

Fernuniversität – Gesamthochschule – FB Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Peter-Petersen-Arbeitsstelle – z. H. Dr. K. Hofmann –
Postfach 940, 5800 Hagen 1

First Annoucement and Call for Papers of the *Second International Congress on Early Childhood Education – Childhood in the Technological Era*, which will be held in Israel during July 5–9, 1987.

For information please contact

Congress Secretariat:

% international Ltd., P. O. Box 29313,

61292 Tel Aviv, Israel

Tel. (03) 65 45 41; Telex: 33 554

4. Bielefelder Winterakademie: Freizeit-Curricula

Aus- und Weiterbildungsmodelle für Freizeit-, Kultur- und Tourismusfachleute, 16.–20. Februar 1987 in Bielefeld-Ubbedissen.

Organisation, Koordination und Anmeldeadresse:

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA), Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1.

Tel.: 0521-106 3300/33 15 (Prof. Dr. Nahrstedt).

Vorschau auf Heft 2/87

Themenschwerpunkt „Moralische Erziehung“ mit Beiträgen von A. Bucher/F. Oser, W. Edelstein, K. E. Nipkow, S. Reinhardt und G. Schreiner.

Weitere Beiträge von Ch. Berg: „Die interne Ökonomie des Unterrichts“ und H. Scheuerl: „Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Förderpreis

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat einen Förderpreis für Nachwuchskräfte in der Erziehungswissenschaft gestiftet. Als Summe stehen insgesamt DM 6000,- für drei Preise zur Verfügung (1. Preis DM 3000,-, 2. Preis DM 2000,-, 3. Preis DM 1000,-).

Die Auszeichnungen erfolgen für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften.

Gefördert werden Personen, die nach dem 31. 12. 1946 geboren sind und bis zum 30. 06. 1987 weder habilitiert noch zum Professor ernannt waren.

Das Vorschlagsrecht liegt bei den Redaktionen/Schriftleitungen von wissenschaftlichen Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich oder der Schweiz erscheinen. Aus den Jahrgängen 1985 und 1986 können jeweils bis zu drei Arbeiten eingereicht werden.

Die Einsendungen sind bis zum 30. 06. 1987 in fünffacher Ausfertigung (ggf. Fotokopien) zu richten an Prof. Dr. Klaus Beck, Universität Oldenburg, Fachbereich 4, Postfach 2503, 2900 Oldenburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Korrekturen am Bildungsbegriff?¹

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der vorgetragenen Gedankengänge ist die Beobachtung, daß gegenwärtig in theoretischen Überlegungen und in praktischen Projekten Probleme aufgeworfen werden, die scheinbar in der überlieferten Bildungstheorie keinen überzeugenden Ort haben. Derartige Herausforderungen des Bildungsbegriffs finden sich vor allem im Umkreis der „neuen sozialen Bewegungen“ und in „postmodernen“ Argumentationen. Es wird im Rückgriff auf historisch frühe Fassungen des Bildungsbegriffs diskutiert, ob und wie weit solche Herausforderungen akzeptabel sind, und zwar vor allem im Hinblick auf die Themen Leib, Arbeit, Prozeß-Orientierung und Authentizität. Dabei folgt die Darstellung der Frage, wie die im Bildungsprozeß immer erneut notwendige Reproduktion von Subjektivität und Individualität zu Rationalität/Irrationalität bzw. innerer Natur/äußerer Natur sich verhalten, ohne diese Frage, im theoretischen Handstreich gleichsam, zu beantworten.

1. Wovon die Rede sein soll

Der Tiefenpsychologe CARL GUSTAV JUNG schrieb 1910 in einem Brief zum Plan der Gründung eines psychoanalytischen „Ordens“: „Ich denke, man müsse der Psychoanalyse noch Zeit lassen, von vielen Zentren aus die Völker zu infiltrieren, beim Intellektuellen den Sinn fürs Symbolische und Mythische wiederzubeleben, den Christum sachte in den weissagenden Gott der Rebe, der er war, zurückzuverwandeln, und so jene ekstatischen Triebkräfte des Christentums aufzusaugen, alles zu dem *einen* Ende, den Kultus und den heiligen Mythos zu dem zu machen, was sie waren, nämlich zum trunkenen Freudenfeste, wo der Mensch in Ethos und Heiligkeit Tier sein darf“. Der Adressat des Briefes, SIGMUND FREUD, mochte sich zu derart schwärmerischem Ton nicht entschließen; er antwortete: „Lieber Freund, ja, in Ihnen stürmt und wettet es heute wieder und grollt entfernt zu mir herüber ... Mich aber sollen Sie für keinen Religionsstifter halten, meine Absichten reichen nicht so weit ... An Ersatz für Religion denke ich nicht, dies Bedürfnis muß sublimiert werden. Der Orden sollte so wenig eine Religionsgemeinschaft werden wie etwa eine freiwillige Feuerwehr“ (FREUD/JUNG 1984, S. 136f.).

JUNGS Anspielung auf den Gott der Rebe, Dionysos, legt eine Traditionsspur, die, um nur deren neuere Etappen zu nennen, in die Romantik zurückreicht und über NIETZSCHE verläuft; bei diesem lese ich: „Es steht uns Philosophen nicht frei, zwischen Seele und Leib zu trennen ... Wir sind keine denkenden Frösche, keine Objektivier- und Registrierapparate mit kaltgestellten Eingeweiden – wir müssen beständig unsere Gedanken aus unserem Schmerz gebären und mütterlich ihnen alles mitgeben, was wir von Blut, Herz, Feuer, Lust, Leidenschaft, Qual, Gewissen, Schicksal, Verhängnis in uns haben“ (NIETZSCHE 1977, S. 136). Mit dieser Kultur-Stimmung waren ästhetische Neigungen verträglich, die sich in organischen Formen ihren Ausdruck suchten, die an das historisch Frühe anschlossen, die mythische Vorgeschichte der Moderne wieder beleben wollten. Der romantische Sozialreformer und Kommentator derartiger Neuerungen in der Kunst, JOHN RUSKIN, gehörte dazu, und – wie C. G. JUNG in SIGMUND FREUD – fand RUSKIN in dem Futuristen MARINETTI seinen Widerpart: „Wann endlich wollen Sie“, fragte er die Zuhörer

eines Vortrages in London 1912, „sich von der lymphatischen Ideologie Ihres erbärmlichen RUSKIN befreien? Ich habe vor, ihn in Ihren Augen vollkommen lächerlich zu machen... Mit seinem krankhaften Traum von einem primitiven Hirtenleben, mit seiner Sehnsucht nach homerischem Käse und legendenhaften Spinnrädern, mit seinem Haß auf die Maschine, den Dampf, die Elektrizität, ähnelt dieser wahnsinnige Verfechter der antiken Einfachheit einem erwachsenen Mann, der wieder in seiner Wiege schlummern und an den Brüsten seiner nunmehr ergrauten Amme trinken möchte“ (zit. nach BANHAM 1964, S. 98). Eher auf der Seite MARINETTIS als NIETZSCHES argumentiert 1978, im Zusammenhang der neuen sozialen Bewegungen, W. KRAUSHAAR, wenngleich jetzt, versteht sich, im Sprachspiel des marxistisch gebildeten Rationalismus, wenn er über sogenannte alternative Ökonomie-Projekte schreibt: „So ehrenwert die Intentionen und so entschlossen die einzelnen Umsetzungsversuche auch sein mögen, über kurz oder lang stellen sich tiefgreifende Widersprüche in ausnahmslos jedem genuinen alternativen Projekt ein, die den Kollektivzusammenhang in eine existenzbedrohende Zerreißprobe zwischen Marktmechanismus einerseits und Emanzipationsansprüchen andererseits führen. Nicht ohne Grund ist bei den zumeist manufakturiell organisierten Alternativbetrieben, die sich zwangsläufig durch einen niedrigen Entwicklungsstand der Produktivkräfte auszeichnen..., die Selbstausbeutung (!?) der Ware Arbeitskraft ein strukturelles ökonomisches Prinzip... bis an deren physische Grenzen“ (KRAUSHAAR 1978, S. 17). Dem hält eine sozialistisch orientierte Landkommune in entwaffnend schlichter Tatsachenfeststellung entgegen: „In der Landkommune hat man viel Zeit miteinander, Zeit zu arbeiten, Zeit zu reden, zu feiern: sich gründlich kennenzulernen. Zeit ist unser stärkstes ‚Kapital‘. Die Bauern haben wenig Zeit, weil sie allein arbeiten. Dafür haben sie Maschinen, die wir nicht haben. Wir dagegen sind viele und gleichen die fehlenden Maschinen zum Teil durch Handarbeit aus“ (in KRAUSHAAR 1978, S. 106; vgl. auch dokumentierend und analysierend, BRAND 1982; KNÖDLER-BUNTE 1981; HORNSTEIN 1984).

NIETZSCHE, RUSKIN, JUNG und die Landkommune auf der einen Seite, FREUD, MARINETTI und KRAUSHAAR auf der anderen: Sind die Fronten so leicht auszumachen? Sieht man auf die gegenwärtigen Auseinandersetzungen zu der Frage, wie wir uns gegen Ende dieses Jahrhunderts die Bildung des Menschen zu denken hätten, könnte es fast so scheinen: *Auf der einen Seite* ein fundamentalistisch scheinender Widerspruch gegen das angebliche Erbe der Aufklärung, gegen industrialisierte und großtechnische Vergesellschaftung, gegen die patriarchalische Hälfte der Vernunft, gegen Volkszählung und Raketenstationierung, gegen die Organisation von Lern- und Bildungsprozessen unter den Gesichtspunkten von Legitimationsbeschaffung und gesellschaftlicher Verwertung, oder – positiv formuliert – eine Option für das Spontane, für neue Formen des Verzichtes, für kleine, schwach formalisierte Einheiten, für Wiederbelebung des geschichtlich Alten schließlich, fürs Archaische, für die Revitalisierung von Urbildern – kurz: die pointierte Formulierung C. G. JUNGs „in Ethos und Heiligkeit Tier sein“ dürfen, ist keinesfalls veraltet, wenn man auf die Kind- und Bildungsprojekte schaut, die in diesem Umkreis konturiert werden: Antipädagogik, Selbsterfahrung, mythisches Erinnern, feministisches „Zurück zu den Müttern“, die scheinbar endlos werdende Reihe von Paratherapien. *Auf der anderen Seite* dann das Zögern der Rationalisten: freilich habe die Aufklärung ihre „Dialektik“; aber müsse man, weil sich die Evolution als

schwierig erweist, nun gleich ins „Archaische“ oder auch nur Vorindustrielle abdriften? Müsse der Bildungsprozeß von Kindern nicht – trotz aller Zukunftsunge-
 wißheit – von Erwachsenen verantwortet und also organisiert werden? Wäre es denn
 vernünftig, das „Post-Histoire“ oder die „Postmoderne“ auszurufen, ehe noch die
 Imperative der europäischen Neuzeit, der Aufklärung sich in Gänze durchsetzen
 konnten? Verfügen wir wirklich, angesichts von Massengesellschaften, einer tech-
 nisch-wissenschaftlichen Zivilisation und Ausbeutungsbedrohung, über bessere
 Konzepte als die des rationalen Diskurses, des demokratischen Gerechtigkeitsbe-
 griffes und einer entsprechenden Schulorganisation? Ist die Vernunft für die
 Lenkung des menschlichen Handelns, d. h. dessen Argumentationszugänglichkeit
 im Hinblick auf seine Motive, Ziele und Mittel, nicht immer noch, seit GALILEI und
 DESCARTES, der beste Ratgeber? Können wir überhaupt, seit sie in der frühen
 Neuzeit geboren wurde, die Vorstellung von der Kontinuität der geschichtlichen
 Bewegung aufgeben? Hat nicht also FREUD recht, wenn er von religiösen
 Umbruchserwartungen abrät und die Tätigkeit der kritisch kommentierenden oder
 auch eingreifenden Intellektuellen, sei es in der Rolle des Psychoanalytikers, des
 Philosophen, des Bildungsplaners oder Pädagogen, auf die bescheidene Rolle der
 „Freiwilligen Feuerwehr“ reduziert?

Wovon also soll die Rede sein? Unschwer scheint erkennbar, daß die Frontlinien
 zwischen JUNG und FREUD, RUSKIN und MARINETTI, Landkommune und KRAUS-
 HAAR einerseits die Gegenauflärung von der Aufklärung, andererseits die „neuen“
 von den „alten“ sozialen Bewegungen trennen. Ebenso leicht zu erkennen ist aber
 auch die Aktualität dieser Oppositionen. Es ist Mode geworden, die Aufklärung zu
 denunzieren, in einer Art großzügigen Umgangs mit der Geschichte des europä-
 ischen Denkens, zumal mit der Geschichte der Wissenschaften, so als liege der
 Grund für die gegenwärtige unheilvolle Lage unserer Gattung in der Sorgfalt und
 Unnachgiebigkeit rationaler, d. h. vernunftzugänglicher, Argumentationen. Statt
 dessen sollen wir nun, folgt man den Empfehlungen von Kommentatoren der
 sogenannten „Postmoderne“, aufs Transpersonale, auf das „Andere der Vernunft“,
 auf weibliche oder androgyne Ursprünge, auf die Allgegenwart des Emotionellen,
 auf die analoge, nur auf das Jetzt bezogene Komponente von Kommunikation,
 schließlich aufs Archaische uns beziehen und einen Begriff von Bildung des
 Menschen finden, der nicht länger in der Abhängigkeit des europäischen „Projekts
 Moderne“ verharret. Nimmt man die Krisenstimmung ernst, in der sich Teile der
 Pädagogenschaft befinden, dann hat das Plausibilität. Plausibilität findet sich aber
 auch auf der Gegenseite: in den Überzeugungen, daß das Projekt Moderne, gerade
 auch in seinen szientistischen Komponenten, fortsetzungsfähig sei; daß ein Kind,
 das mit Computern besser umgehen kann als seine Eltern, diesen also überlegen sei;
 daß Erinnerungen an den Begriff neuzeitlicher Subjektivität und Individualität
 nostalgische Rückgriffe seien; daß nur noch systemtheoretische Konzepte zum
 Verhältnis von Mensch und Umwelt die Gegenwartsprobleme zukunftsfähig in
 Begriffe fassen könnten.

Wie läßt sich, angesichts derartiger Frontstellung, bildungstheoretisch argumentie-
 ren? Seit LESSING, FICHTE, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER (um nur einige zu
 nennen) ist es üblich, bildungstheoretischen Überlegungen eine „Theorie des
 gegenwärtigen Zeitalters“ vorzuschicken. Und seit der wenig später geschriebe-
 nen „Deutschen Ideologie“ von MARX/ENGELS wissen wir, in gut aufklärerischer

Tradition, daß derartige Diagnosen mit Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, mit den materiellen Grundlagen von Kultur und Bildung vermittelt werden sollten. Dagegen gibt es, wenn ich recht sehe, kein vernünftiges Argument. Dennoch scheint mir ein Verfahren rechtfertigungsfähig, das die Formulierung bildungstheoretischer Problemstellungen *nicht* auf eine Analyse gegenwärtiger Gesellschaftsverhältnisse gründet, zumal in einem knappen Text wie diesem. Ich will deshalb, statt die „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters“ um eine weitere Variante zu bereichern oder nur zu wiederholen, was andere schon gesagt haben, mich auf einige Anmerkungen zur Sache beschränken, d. h. zu dem Gegenstand, der durch den Begriff „Bildung“ in den Blick genommen wird. Es wird sich freilich nicht vermeiden lassen, auch auf „Gesellschaftliches“ Bezug zu nehmen; aber das soll nur nebenbei geschehen. Um überdies jeden Anschein einer Systematik, die der Sache vielleicht vorschnell übergestülpt würde, zu vermeiden und um den fragmentarischen Charakter meiner Überlegungen zu betonen, gliedere ich sie in lockerer Reihenfolge: Wie alles anfang (2); Leib (3); Arbeit und Interaktion (4); Prozeß und Produkt (5); Authentizität (6).

Indessen scheint eine Zwischenbemerkung angebracht. Da denn schon ein Zusammenhang zwischen Aufklärung, Bildungstheorie und neuen sozialen Bewegungen ins Auge gefaßt werden soll, seien die möglichen Anschlußstellen vermerkt:

- Das *soziologische* Interesse an den „neuen sozialen Bewegungen“ konzentriert sich ganz, oder doch vorwiegend, auf die Frage, inwiefern das darin sich anzeigende „Neue“ mit sozialstrukturellen Ereignissen oder Daten in eine erklärende Kontinuität gebracht werden könne und ob sich daraus irgendeine nennenswerte Perspektive für politisches Handeln oder gesellschaftliche Zukunft ergebe (BRAND 1982).
- Das *erziehungswissenschaftliche* Interesse, so etwa von HORNSTEIN (1984) zur Sprache gebracht, läuft gegenwärtig eher noch auf Appelle hinaus, auf die Aufforderung, die Herausforderung jener Bewegungen für gründlichere Selbstreflexionen dieser Wissenschaft und andere Forschungsprioritäten zu nutzen. HORNSTEIN denkt sich eine „fruchtbare Beziehung der Pädagogik zu den neuen sozialen Bewegungen“ so: „Die pädagogische Reflexion beteiligt sich an dem durch die sozialen Bewegungen in Gang gesetzten Prozeß der geschichtlichen Selbstverständigung und Ortsbestimmung, und zwar im Hinblick auf seine Implikationen für individuelle und kollektive Emanzipation im Sinne der Selbstbefreiung und humanen Verwirklichung menschlichen Lebens“ (a. a. O., S. 157). Da ist alles versammelt, was die Pädagogik seit der Aufklärung sich angemessen hat. Aber der Autor plädiert auch für „Postmoderne“; für die Pädagogik solle sich die Konsequenz ergeben, daß sie „in sehr viel entschiedenerer Weise als bisher Spontaneität, Subjektivität und Eigenleistung der Individuen zu ihrem Ansatz- und Ausgangspunkt machen müßte“ (a. a. O., S. 161); die Pädagogik solle sich auf ihre Funktion „im Prozeß der Entstehung der Moderne“ besinnen; sie solle die Erziehungsaufgabe so suchen, daß darin „die Möglichkeit der Zukunft ... inhaltlich als Entwurf eines humanen Lebens und einer humanen Gesellschaft“ offengehalten werde; und sie solle in ihren Forschungsprojekten „die subjektiven Problemsichten und Lebensentwürfe und darin erscheinenden alternativen Lebensentwürfe“ ermitteln (a. a. O., S. 163f.). Diese Art von Aufforderung ist mir seit LESSINGS „Erziehung des Menschengeschlechts“, seit SCHLEIERMACHERS Hermeneutik, seit HEGELS Phänomenologie, seit MARX und SIEGFRIED BERNFELD, schließlich auch seit der phänomenologischen Soziologie bekannt. Erinnern die neuen sozialen Bewegungen den Pädagogen also nur an bereits Bekanntes?
- WOLFGANG KLAFFKI scheint dieser Meinung zu sein und schreibt seine Bildungstheorie (deshalb?) als kontinuierliche Fortsetzung seiner theoretischen Anfänge aus den fünfziger

Jahren. Jedes Kokettieren mit der „Postmoderne“ ist ihm fremd. Sein bildungstheoretisches Denken verbleibt, mit guten Gründen, im Rahmen der durch Schulen organisierten Lernprozesse; und dort gibt es nur die curriculare Variation, methodische und inhaltliche Neuanpassungen also an jeweils neu scheinende Problemstellungen. Nach einer Auflistung von „Schlüsselproblemen unserer Zeit“, in die sehr viel von dem eingeht, was von den neuen sozialen Bewegungen zum Thema gemacht wird und die durchaus Konturen eines zukunftsfähigen Curriculums erkennen läßt, formuliert er, gleichsam als kategorialen Extrakt, drei Notwendigkeiten: 1. „Offenheit dafür zu gewinnen, neue Erfahrungen machen zu können“; 2. „Grundkategorien zu gewinnen, in deren Spur man an neue Erfahrungen ... Fragen stellen kann“; 3. „Bereitschaft erlernen, neue Informationen einzuholen und zu verarbeiten“ (KLAFFKI 1985, S. 26). Für die Sekundarstufe II folgert KLAFFKI eine Weiterentwicklung der Grundidee Polytechnischer Bildung, eine Bemühung um die Aufhebung „der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“, ein Fruchtbarmachen der „Spannung“ von Kommunalität und Individualität der „Ziele, Inhalte und Fähigkeiten“, eine „Überwindung der Scheidung von theoretischer Bildung und sog. praktischer Ausbildung ... von geistiger und körperlicher Arbeit“ (a. a. O., S. 28).

Bildungstheoretische Problemstellungen von dieser Art halten sich in einer historischen Kontinuität auf; sie reicht von der Einführung der Dreisatzrechnung in den Rechenschulen des 15. Jahrhunderts, MONTAIGNES Polemik gegen das Schulwissen, des ERASMUS ironischen Schulkommentaren, über den neuhumanistischen Streit um Allgemeinbildung und Utilität, die emphatische Erhöhung der Individualität/Subjektivität in der klassischen Bildungstheorie bis hin zu den Gesamtschulkonzepten des Bildungsrates. Dieser geschichtlichen Kontinuität können wir nicht entinnen; wir können sie höchstens, wie HABERMAS das für die Philosophiegeschichte getan hat, präzisieren oder, mit Hinblick auf die gegenwärtige Lage, wenn wir nicht wiederholen wollen, was schon vielfältig gedruckt vorliegt, auf diese oder jene Nuance verweisen. Das will ich versuchen.

2. Wie alles anfang

Zur Datierung dessen, was wir den Beginn der Aufklärung nennen können, haben wir viele Ereignisse zur Wahl. Unter diesen, besonders wenn wir in bildungstheoretischem Interesse argumentieren, ließe sich wohl LESSINGS Schrift „Die Erziehung des Menschengeschlechts“, ein Text oder ein Ereignis aus dem *Beginn* der Neuzeit, schließlich aber auch ein Ereignis aus der griechischen Antike zur Wahl stellen. Um mich nicht allzu rasch und ohne Not dem Verdacht einer willkürlichen Parteinahme auszusetzen, wähle ich die mittlere Position: den Beginn der Neuzeit.

Im 16. Jahrhundert schreibt ein jugendlicher, später naturgemäß erwachsener Bürger der Stadt Basel – inzwischen renommierter Arzt, davor aber nur Sohn eines Magisters, Druckers und zuvor verwahrlost durch Mitteleuropa vagabundierenden Vaters, selbst Sohn einer Bauernfamilie aus dem Wallis – schreibt also dieser Sohn eines frühneuzeitlichen Emporkömmlings folgendes auf, angesichts der oder in Erinnerung an die Verrichtungen eines Metzgers beim Schlachten und im Hinblick auf das gerade noch lebendig gewesene Tier, das dort geschlachtet wurde: „*Waß wunder dregst du in dir und wird der Metzger finden?*“ (PLATTER 1976, S. 111). Das ist, denke ich, eine ausgezeichnete Aufklärungsformel – zur Zeit DÜRERS, des ERASMUS, LEONARDO DA VINCIS, und fast schon MONTAIGNES; die Problemstellungen des DESCARTES sind schon ahnbar: Wie weit dringt die analytische Kraft der Vernunft in das Leben ein, und was machen wir mit den unerklärbaren Resten?

Indessen ist doch, auch bei diesem FELIX PLATTER aus Basel, auf Kräuterheilkunde und nicht etwa nur auf Anatomie erpichter Arzt, dessen Vater noch den PARACEL-SUS gekannt hat, eine Opposition deutlich erkennbar, eine Dialektik (wenn man will) zwischen dem analytisch Verfügbaren und dem nur phänomenologisch Verstehbaren; das eine findet „der Metzger“, das andere muß man befragen. FELIX PLATTER beschrieb mit dieser Formel, wie wir heute sagen würden, sein Bildungsmotiv und damit zugleich auch die Grundgestalt seines Bildungsprojekts; analytisches Entzaubern, hermeneutisch kontrolliert; rationale Welterfassung im Kontext der Sinnauslegung menschlicher Rätsel. Damit, daß er als einer der ersten in deutscher Sprache seinen Bildungsweg in einer ausführlichen Autobiographie seiner Familie und seinen Mitmenschen mitteilte, dokumentiert sich überdies die Bindung an die Sozietät (davon wird im letzten Abschnitt noch die Rede sein).

Diese Bildungsfigur erlaubt einen Rückgriff auf wesentlich Früheres. Mit gutem Grund verfolgen ADORNO und HORKHEIMER die Spur der „Dialektik der Aufklärung“ bis in die griechische Antike zurück. Unternimmt man einen derartigen Streifzug in *bildungstheoretischem* Interesse, dann, so scheint mir, ist ebenso ergiebig wie Odysseus das Orakel von Delphi. Es ist vielleicht nützlich, für einen Augenblick auf diesen frühen Emanzipationsschritt zu schauen (für das Folgende vgl. RITTELMAYER 1985). Die Erzählung, in der uns HERODOT die Orakelbefragung in den Perserkriegen, vor der Schlacht von Salamis, überliefert, berichtet in knapper Form die Geburt einer aufgeklärten Bildungsidee, und zwar als Verabschiedung der archaisch-traditionalen Sinnhorizonte: Die wesentlichen Ereignisse sind die folgenden: 1. Die Athener bitten das Orakel um eine Weissagung im Hinblick auf den drohenden Krieg; 2. die Weissagung fällt unerfreulich aus („Denn nicht das Haupt bleibt ganz, noch der Leib, noch die Füße,/ auch nicht die Hände, noch bleibt ein Stück in der Mitte des Rumpfes/ übrig, sondern vernichtet wird alles ...“), und „als das die Gotteskundschafter hörten, ergriff sie tiefe Trauer“; 3. die Athener aber geben sich damit nicht zufrieden, sondern kehren zum Orakel zurück und bitten „um einen besseren Spruch“; 4. dieser fällt nun zwar nicht mehr so niederdrückend aus, aber dafür ist er mehrdeutig. Zurück in Athen, beginnt auf einer großen Versammlung eine umständliche Diskussion, wie der Spruch auszulegen sei (Das Ende ist bekannt: man vertraut auf die Schiffe und gewinnt damit 480 v. Chr. die Schlacht bei Salamis).

An die Stelle bloßer Mythengläubigkeit, das wird im 3. und 4. Schritt offenbar, rückt also allmählich die vernünftige Erwägung von Sachverhalten und rationale Begründung des Wollens, praktische Urteilsfähigkeit. Zur Bildungstheorie indessen wird dieser Habitus erst durch das Arrangement des Orakels selbst. Im zentralen Heiligtum nämlich sitzt die Pythia während der Befragungsprozedur auf einem Dreifuß über einem Erdsplatt, aus dem Dämpfe aufsteigen. Da andererseits das Heiligtum dem Apollon geweiht ist, wird nun der Sinn der Zweideutigkeit des Orakels erkennbar: Die Widersprüche zwischen den schwer kalkulierbaren Kräften der vitalen Tiefe, des Leibes, der materiellen Hervorbringung, Gää, und dem mit Bogen und Leier ausgestatteten, dem Licht zugehörigen, nicht nur kraft-, sondern auch maßvollen Apollon, diese Widersprüche sind in den Sprüchen der Pythia naturgemäß verworren; die Menschen sind also darauf angewiesen, sie in ihrer Vernunfttätigkeit aufzuheben. Dazu forderte der Satz über dem Tempeleingang auf: „Erkenne Dich selbst“.

Freilich in äußerster Verdünnung ist die Problemstellung FELIX PLATTERS gerade noch wiedererkennbar: „Waß wunder dregst du in dir und wird der Metzger finden“. Der weitere geschichtliche Verlauf, jeder weiß das heute, favorisierte die „Metzger“-Attitüde, das „Apollinische“. Die Dialektik der Aufklärung hat sich bewährt und zugleich gerächt. Gää oder Demeter lassen sich nicht beliebig durch Herrschaft oder Habitus unterdrücken, es sei denn dadurch, daß der Globus zur Ruine wird.

Vor dem historischen Hintergrund dieser Bildungsfigur ist zwar FREUD nicht schlechterdings gerechtfertigt, wird die Hoffnung JUNGs, wieder „in Heiligkeit Tier sein“ zu dürfen, zwar nicht klüger, ist der Streit zwischen marxistischen Rationalisten und Exponenten der neuen sozialen Bewegungen nicht zu schlichten; aber sie erscheinen doch als die Eckpunkte einer dialektischen Bewegung der Aufklärung, die, über viele Transformationen hinweg, heute darin eine neue Pointe erreicht hat, daß der Widerspruch nicht nur in den Produktionen intellektueller Zirkel verhandelt, sondern in den Lebensorten des Alltags zum Thema wird. Eines dieser Themen erscheint in der Frage, ob eine neue Sensibilität für unseren Leib, von dem FELIX PLATTER gerade noch einen konkreten Begriff hatte, uns nicht zu einer Verabschiedung aufklärerischer Bildungstraditionen nötigt bzw. unser Nachdenken noch einmal zurückbiegt auf die delphischen Anfänge.

3. Leib

In DIDEROTS Dialog „Rameaus Neffe“, geschrieben zwischen 1761 und 1764, heißt es von diesem: „Nichts gleicht ihm weniger als er selbst“ (DIDEROT 1984, S. 11). Eine derartige Ich-Nicht-Ich-Irritation hat mit einer Schwierigkeit zu tun, die dem modernen Dasein eigentümlich ist.

Nicht nur SCHILLER, der das bis dahin ungedruckte Manuskript DIDEROTS GOETHE zeigte, und GOETHE, der es fasziniert las und 1805 ins Deutsche übersetzte, erkannten darin einen Schlüsseltext der Moderne, sondern auch HEGEL: Einer der wenigen in seiner „Phänomenologie des Geistes“ wörtlich zitierten Texte sind zwei Passagen aus jenem Dialog DIDEROTS, und zwar in dem Kapitel „Der sich entfremdete Geist. Die Bildung“. MARX fand, es sei ein „einzigartiges Meisterwerk“ (zit. nach TRILLING 1983, S. 34), und FREUD fand darin einen weiteren Beleg für seine Theorie des Ödipus-Komplexes.

Trotz der Anstrengungen HEGELS ist das hier angeschlagene Thema offenbar nicht erledigt. Bildungstheoretisch hat es scheinbar seine Aktualität behalten. In seiner abstrakteren Form heißt es heute „Identität“ (vgl. HENRICH 1979), in seiner konkreten beispielsweise „Die Wiederkehr des Körpers“ (KAMPER/WULF 1982). DIDEROT erläutert jene Eingangsbehauptung („Nichts gleicht ihm weniger als er selbst“) zunächst nicht etwa, wie HEGEL, als Problem des Bewußtseins, also schon theoretisch, sondern erst einmal als Problem der Leib-Szene:

„Manchmal ist er mager und zusammengefallen, wie ein Kranker auf der letzten Stufe der Schwindsucht; man würde seine Zähne durch seine Backen zählen; man sollte glauben, er habe mehrere Tage nichts gegessen, oder er käme aus La Trappe.

Den nächsten Monat ist er feist und völlig, als hätte er die Tafel eines Financiers nicht verlassen, oder als hätte man ihn bei den Bernhardinern in die Kost gegeben. Heute, mit schmutziger Wäsche, mit zerrissenen Hosen, in Lumpen gekleidet und fast ohne Schuhe, geht

er mit gebeugtem Haupte, entzieht sich den Begegnungen, man möchte ihn anrufen, ihm Almosen geben. Morgen, gepudert, chaussiert, frisiert, wohl angezogen, trägt er den Kopf hoch, er zeigt sich, und ihr würdet ihn beinah für einen ordentlichen Menschen halten“ (DIDEROT 1984, S. 11).

Das wurde geschrieben, als sich europäische Pädagogen anschickten, den Körper in das neuzeitliche Curriculum einzuführen, und zwar ungleich rigoroser, als das schon ihre Vorläufer in den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts getan hatten. So, wie es nur *eine* Vernunft geben sollte, so sollte auch nur *eine* Körperhaltung der Bildung angemessen sein; der „aufrechte Gang“ sollte auf methodisch zuverlässige Weise gelernt werden (BÖHME/BÖHME 1985, S. 61 ff.), um den so Gebildeten, nach den ironischen Worten DIDEROTS, wenigstens „beinah für einen ordentlichen Menschen halten“ zu können.

Die Ironie DIDEROTS, die vom Körper-Unglück zeugenden Bilder GOYAS, die scharfsinnigen Analysen des „unglücklichen“ und des „zerrissenen“ Bewußtseins HEGELS, der Spott NIETZSCHES über diese Art von Bewußtseinsphilosophie, schließlich auch die Psychoanalyse FREUDS und die philosophische Anthropologie PLESSNERS reichten offenbar nicht aus, um der deutschen Bildungstheorie einen leiborientierten Blickpunkt beizubringen. Dieser nämlich, der traditionellen und ohne Zweifel verdienstvollen Vorstellung von Vorgang und wünschbarem Ergebnis der Bildung, von HUMBOLDT bis KLAFKI, blieb der Körper, das Sinnliche in allen Bildungsvorgängen, scheinbar ziemlich fremd.

Das gilt allerdings nicht dort, wo Bildungstheorie noch mit Anthropologie verknüpft war, in der Sprachtheorie HUMBOLDTS, der Psychologie SCHLEIERMACHERS oder für HERDER, in dessen Aufsätzen „Plastik“ und „Vom Erkennen und Empfinden“ (HERDER 1953, Bd. 1, S. 677 ff. und Bd. 2, S. 347 ff.) beispielsweise eine Bildungstheorie des Leibes – wenn man so sagen darf – enthalten ist, wie ein Vorbote von PLESSNERS „Ästhesiologie des Geistes“ (PLESSNER 1980). In der Bildungstheorie, die dann folgte und sich auf die Formen des organisierten Lernens hin verengte und praktisch wurde, hatte indessen der Leib keinen rechten Ort; wir wissen nicht einmal, wie wir dieses Thema – über die kleinen Selbsterfahrungszirkel und die großen akademischen Inszenierungen hinaus – im Hinblick auf die Bildung von Heranwachsenden fruchtbar machen könnten, und zwar so, daß es weiter trägt als nur bis zu den Selbstregulierungs-Ritualen der Kinderladen-Bewegung oder den Grundschulspielen. Im Grunde ist es ja ein altes Thema: Zur gleichen Zeit, in der die frühneuzeitlichen Schulordnungen den Schülern eine harte Disziplin des Körpers (als Körper-Ding) verordneten und eine kollektive (in der Schulklasse organisierte), an den Aufgaben der organisierten Instruktion orientierte Körperhaltung zu trainieren vorschrieben (vgl. VORMBAUM 1860), malte REMBRANDT seine für uns Heutige bestürzend intensiven Leib-Beziehungsbilder, die in jeder Leib-Geste ihr Geistiges erscheinen lassen. Eine ähnliche Kontrasterfahrung stellt sich ein, wenn man die von FRANCISCO GOYA 1799 herausgegebenen Radierungen mit dem harmlos klingenden Titel „Caprichos“ (GOYA 1980) der gleichzeitigen pädagogischen Essayistik gegenüberstellt. „Der Traum der Vernunft erzeugt Ungeheuer“ – so der Titel eines der neuerdings meistzitierten Bilder GOYAS –: von dieser Bedrückung liest man beispielsweise bei SALZMANN, BASEDOW oder CAMPE nichts. Weder von REMBRANDT noch von GOYA noch auch vom exzellenten, aber praktisch folgenlos gebliebenen SCHLEIERMACHER hat sich offenbar die praktisch wirksam gewordene Pädagogik belehren lassen. Irritiert durch derartige Beobachtungen kann man, wie K. RUTSCHKY (1977) das tut, die Geschichte der Pädagogik wie die Geschichte einer Obsession lesen: Bildung des Kindes könne nichts anderes sein als die vernunftförmige Herstellung einer gesellschaftlich akzeptablen Biographie, und sei es in der bescheidenen Variante bürgerlicher Brauchbarkeit; daß in

den Diskursen der „Vernunft“ immer auch, mal mehr, mal weniger, die „Wahrheit“ des Leibes zur Diskussion stand, ist in der Pädagogik, wo sie praktisch wurde, nicht angekommen.

Es herrscht denn auch ein elegischer Ton in den jüngeren Körper-Leib-Kommentaren vor. Zwischen den Beklommenheiten unserer sektionierten Sinnlichkeit und den Appellen, die getrennten Sinne wieder zusammenzuführen, bleibt eine Lücke, die, wenn überhaupt, von Ferienerfahrungen ausgefüllt wird. Man muß nicht zu der waghalsigen These greifen, daß eine illegitime Herrschaft des Gesichtssinnes an jener Sektionierung der Sinne wesentlich beteiligt sei oder gar jene Dissoziation bewirkt habe (CHAPEAUROUGE 1983; MATTENKLOTT 1982, S. 78ff.). Man darf aber konstatieren, daß die „Einheit der Sinne“ (PLESSNER) ein bisher bildungstheoretisch uneingelöstes Programm ist. Allerdings ist die Pädagogik, oder auch die Erziehungswirklichkeit, darin nur das getreue Spiegelbild dessen, was ohnehin geschieht. Das für mich eindrucksvollste Bild, in dem dieses Problem symbolisiert und diagnostiziert ist, ist MANETS „Frühstück im Atelier“. Im Unterschied zu REMBRANDT sind hier die Körper nur noch Zeichen für den beobachtenden Blick, nicht mehr füreinander; sie sind opak; die Leibgesten bleiben aus der Kommunikation ausgesperrt, stehen nur noch für sich; was sie bedeuten, ist niemandem mehr zugänglich; in diese kommunikative Leere kann nur noch Stilleben, „nature morte“ eindringen (HOFMANN 1985). Ich kenne keine ikonische Metapher, die die Essays G. SIMMELS, die wenig später entwickelte Interaktionstheorie G. H. MEADS oder die Anthropologie H. PLESSNERS historisch folgerichtiger erscheinen lassen.

Diesem Bild MANETS entspricht, im Umgang mit dem Säugling, der Kinderwagen. Sind also die gelegentlich zu beobachtenden neuen Praktiken, Säuglinge in Stoffbeuteln vor der Brust oder auf dem Rücken durch die Fußgängerzonen zu tragen, nur „Anti-Gesten“, nichts weiter als eine Erweiterung unseres Zeichen-Repertoires, ein Simulakrum, dessen Realitätsreferenz sich nicht mehr ausmachen läßt? Jedenfalls scheint es, als hätten wir wenigstens, in unserer Bildungstradition, die Leibhaftigkeit des Bildungsprozesses in die frühe Kindheit verbannt. Aber dort läßt sich auch etwas lernen (die Körper-Inszenierungen von „Rameaus Neffe“ deuten schon darauf hin): der Bildungsprozeß läßt sich nicht *nur* so denken, daß sein Fluchtpunkt allemal eine rationalistische Vorstellung von „kritischem Bewußtsein“ ist, sondern auch so, daß er als ein Wechselspiel – und im Fluchtpunkt als eine Balance – von Wissen und Können erscheint. „Können“ ist leibnäher als „Wissen“. Das läßt sich (heutzutage noch) nirgends besser studieren als bei Kleinkindern. Das Ich des Kindes bildet sich nicht nur in Beziehungskonstellationen, sondern auch in der Auseinandersetzung mit dem, was einerseits organisch, andererseits dinglich gegeben ist; dazu bedarf es der Motorik des ganzen Leibes; die Bewegungen von Seele und Körper repräsentieren sich wechselseitig: das Kind *ist*, was es *kann*. (Dies ist der bildungstheoretische Grund dafür, daß „Arbeit“ eine unverzichtbare Dimension von Bildung ist.) Die Güte eines Bildungsprozesses wird nirgends auf eine so harte Probe gestellt wie im Spiel des Kindes. Darin hatte HERDER, hatte die Frühromantik recht, weil sie zum ersten Mal seit Beginn der Neuzeit die Leibhaftigkeit der Bildung gegen die modernen Sektionierungen ins Feld führte, und weil sie damit auch die Gleichzeitigkeit von Körper-Seele-Geist-Bildungen zum Thema machte. Dennoch – auch wenn derartige Hinweise und die dazugehörigen Argumentationen überzeugend sein mögen: ist die „Wiederkehr des Körpers“ heute

mehr als intellektueller Kommentar zu dem, was ohnehin geschieht, und zwar nach anderen Regeln als denen der romantischen Theorie? Ist der neuzeitliche Abschied vom Mittelalter in dieser Hinsicht nicht vielleicht doch endgültig, irreversibel? Lassen sich die Abspaltungen, die die Entwicklung des modernen Bildungsproblems begleiten und sie vorangetrieben haben, wiederum „aufheben“? Ein Prüfstein dafür wäre, ob in Hinsicht auf Bildung heute ein Konzept von „Arbeit“ noch irgend etwas vermag.

4. Arbeit und Interaktion

Der klassische deutsche Bildungsbegriff ist arbeitslos. Polytechnische Bildung und Arbeitslehre sind Anstückelungen geblieben; der Optimismus der fünfziger und sechziger Jahre hat nicht gefruchtet. Weder GOETHEs Alternativ-Projekt in den „Wanderjahren“ noch die Arbeitsschulbewegung noch die ideologiekritischen Revisionsversuche haben nennenswerte Wirkung gezeigt. Die Odenwaldschule, die Kolleg-Stufe in Nordrhein-Westfalen, die Hibernia-Schule, die neuerdings auflebende Freinet-Pädagogik sind Ereignisse eher am Rande. Liegt das in der Natur der Sache? Vermögen da die neuen sozialen Bewegungen etwas auszurichten, wo doch das Scheitern in den vergangenen 150 Jahren schon mehrmals geprobt wurde?

Ganz unabhängig davon, ob es sich dabei um *neue* Aufmerksamkeiten handelt und nicht vielleicht doch nur um Wiederholungen von längst Dagewesenem, möchte ich zunächst hervorheben, worauf uns (mit Bezug auf „Arbeit“) Landkommunen, alternative Werkstätten, „Freie Schulen“ usw. hinweisen:

- Sie weisen darauf hin, daß die Rückgewinnung eines Typs von Arbeit, die nicht nur mechanisiert und fremdbestimmt ist, immer noch wenigstens *denkbar* bleibt.
- Sie weisen uns darauf hin, daß – will man das Denkbare ins Machbare übertragen – die Beziehung zwischen Arbeit und Lebenssinn zwar wieder dichter wird, daß diese größere Dichte aber nur um den Preis eines Mehr an Arbeitszeit, eines Weniger an Wohlstand und einer gesellschaftlich-historischen Marginalisierung zu haben ist.
- Sie weisen uns ferner darauf hin, daß dieses Mehr an Zeit nur insofern auch ein Mehr an Sinn mit sich führt, als es mit mehr Kommunikation verbunden ist.
- Sie weisen uns schließlich auf eine archaisch scheinende Figur hin: auf die Annahme nämlich, daß das über gegenständliche Hervorbringungen vermittelte Welt- und Selbstverständnis einen Halt im ökologischen Umfeld, im Verhältnis zur Natur haben müsse, eine ethische Orientierung also, durch die ein mindestens schonender Umgang mit Tieren, Pflanzen und Materialien nahegelegt wird.

Diese vier Merkmale, so scheint mir, haben viele Landkommunen (z. B. LEINEWEBER/SCHIEBEL in KRAUSHAAR 1978), das Curriculum der Freien Schule Frankfurt (VON HENTIG 1985), die Waldorf-Pädagogik (EDDING u. a. 1985), manche Argumentationen der Friedensbewegung, die Freinet-Pädagogik, ja selbst die Betreiber des „Mehringhofes“ in Berlin-Kreuzberg (KNÖDLER-BUNTE 1981) gemeinsam, freilich in je anderer Akzentsetzung. Ist das nun nichts anderes als der in die Gegenwart hinein fortgesetzte Diskurs der Pädagogen über Arbeit und Bildung,

körperliche und geistige Arbeit – nichts als die Verlängerung der Argumente, die von ROUSSEAU mit seinem ein Handwerk erlernenden „Emile“, von den Philanthropen im Hinblick auf einen praktischen Umgang mit der Natur, von GOETHE mit Bezug auf das Geistig-Bildende des Handwerks, von MARX im Hinblick auf die materielle Basis aller Bildung, von der Arbeitsschule im Hinblick auf die Bildung von Arbeitsvermögen immer schon vorgetragen wurden? Ich denke, mindestens dreierlei ist neu (wenngleich bei GOETHE, in einer freilich hermetischen Form, vorgebildet):

(1) Das Verhältnis zwischen Arbeit und Bildung, soweit es überhaupt als praktisch relevante Problemstellung in unser Erziehungswesen Eingang fand, blieb, als Verhältnis zwischen körperlicher und geistiger Arbeit, immer (mit nur ganz wenigen Ausnahmen) über die Status-Pyramide verteilt. Polytechnische Bildung, Arbeitslehre, Betriebspraktika auf der Sekundarstufe hatten zumeist nur die Funktion, für Hauptschüler künftige Berufswahlen vorzubereiten und für Gymnasial- oder Oberstufen-Schüler die intellektuelle Aufklärung über das zu besorgen, was man später glücklicherweise nicht zu machen brauchte, was zu wissen aber nützlich sein konnte. Sofern der Arbeit, der gegenständlichen Hervorbringung als Tätigkeit, nicht nur als Wissensinhalt, überhaupt eine für die Bildung der Person fundamentale Bedeutung zugesprochen wurde, beschränkte sie sich auf die frühen Stufen des Bildungsprozesses. – In dieser Hinsicht ist nun eine andere Situation entstanden: In dem Maße, in dem intellektuell Ausgebildete sich aus akademischen Positionen entfernen und Positionen im Bereich von Handarbeit aufsuchen, der Anteil von Abiturienten, die ihre Bildungskarriere *nicht* an den Hochschulen fortsetzen wollen, steigt, eine „postmaterialistische“ Orientierung zunimmt (INGLEHART 1977; DUBIEL 1985, S. 46 ff.; BRAND 1982, S. 63 ff.; HORNSTEIN 1984), die Grenzen einer die Natur rücksichtslos ausbeutenden wissenschaftlich-technisch-industriellen Zivilisation immer plausibler werden – in dem Maße könnte ein Konzept zum Verhältnis von Arbeit und Bildung aus dem Winkel von Fachdiskussionen und Modell-Projekten herausgeführt werden, das den Prozeß der Bildung des Menschen an die gegenständliche Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur und seiner Leibhaftigkeit *fundamental* bindet.

(2) Derartige Probleme stellen sich ihrer *Art* nach im Bereich gesellschaftlich organisierter Arbeit der Erwachsenen *anders* als im Bereich der Bildung des Nachwuchses. Diese bildungstheoretische Behauptung kann heute darauf hoffen, nicht sogleich in Ideologieverdacht zu geraten. Vor 20 Jahren war das noch schwieriger: Damals spielte in erziehungswissenschaftlichen Argumentationen eine Art soziologischer „Realismus“ gelegentlich eine wichtige Rolle, demzufolge vorwiegend die Auseinandersetzung des Kindes mit den gesellschaftlich *tatsächlichen* Formen von Arbeit, insbesondere der kapitalistischen industriellen Arbeitsteilung, bildend sei. Versuche, die Kinder mit Arbeitsvollzügen vertraut zu machen, die eher dem vorindustriellen Typus zugehören, galten als romantisch-volkstümelnd. Durch die Optionen der neuen sozialen Bewegungen hat sich die Argumentationslage verschoben. Es kann nun gleichsam wieder entspannter über den Bildungssinn von Arbeit nachgedacht werden, in sorgfältiger Erwägung der Bedeutung von Alters- und Bildungsstufen und im Hinblick auf eine Bildungspraxis, die nicht nur eine aufgeklärte Kritik des Systems gesellschaftlicher Arbeit zum Ziel hat, sondern zunächst die bildenden Wirkungen lebendiger Tätigkeit, produktiver Handarbeit

entfalten will (vgl. z. B. NEGΤ 1984). Wenn ein „schonender“ Umgang mit Natur zu unseren Bildungszielen gehören soll, dann verdienen gerade diejenigen Arbeitstypen den Vorzug im Hinblick auf den Bildungsprozeß, die – wie immer auch werkzeugvermittelt – Natur als gegenständlich erfahrbar erscheinen lassen. Der soziologisch gemeinte Satz O. NEGΤS enthält deshalb eine bildungstheoretische Bedeutung: „Die Alternative zum System bürgerlicher Erwerbsarbeit, das uns dumm und einseitig gemacht hat, ist ... der Kampf um die Vervielfältigung und Erweiterung gesellschaftlich anerkannter Formen der Arbeit, die der Eigenproduktion und der Selbstverwirklichung dienen“ (NEGΤ 1984, S. 175).

(3) Wenngleich „Selbstverwirklichung“ in diesem Zusammenhang – und übrigens auch in anderen – kein ganz glücklicher Begriff ist, jedenfalls solange, als eine befriedigende Auskunft darüber fehlt, wie sie sich zu „Selbstbestimmung“ verhält (vgl. THEUNISSEN 1982), enthält das Zitat im Kontext des Buches von NEGΤ („Lebendige Arbeit, enteignete Zeit“) doch einen wesentlichen Hinweis, der weiter reicht als nur bis zur Bildungsbedeutung der gegenständlichen Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur: Lebendige Arbeit entfalte ihren Bildungssinn – so verstehe ich O. NEGΤ – erst dann, wenn sie nicht nur zur Auseinandersetzung mit äußerer Natur nötige, sondern zugleich mit innerer und – anders läßt sich dies gar nicht empirisch begründet denken – mit der „Natur“ der anderen, des Alter Ego, mit Interaktion also. Und eben dies scheint mir die pädagogisch relevante Pointe der „alternativen“ Arbeitsprojekte zu sein: Arbeit ist dort eingebunden in vielfältige Kommunikation, oder auch umgekehrt: sinnvermittelnde Kommunikation hat sich zu bewähren in gemeinsamer Arbeit; ihr Bildungssinn ist also nicht nur fundamental, nicht nur in der gegenständlichen Auseinandersetzung des einzelnen Ich mit den Widerständen der äußeren Natur zu suchen, sondern vor allem in einem „Gespräch“ (wenn man mit Bezug auf Arbeit so sagen darf), das seinen materiellen Halt in dem, freilich vom „Du“ immer schon mitgebildeten, Vermögen zu produktiver Tätigkeit hat. Das bedeutet für viele Projekte – besonders eindrucksvoll beispielsweise in dem Krippen- und Kindergarten-Projekt in Reggio/Emilia zu studieren (HERMANN u. a. 1984) – in der guten Tradition von Bürgerinitiativen und Gemeinwesenarbeit, daß die Tätigkeit des Kindes nicht nur an die tätige pädagogische Gruppe gebunden wird, sondern an einen Austausch mit dem gesellschaftlich-kulturellen Umfeld, in einem Netzwerk von Verständigungen. Derartige Projekte verknüpfen die Bildungsbemühungen mit einer Idee von politischer Kultur, in der die Tätigkeit des Kindes nicht in eine pädagogische Oase verwiesen wird, sondern als „Moment“ des Ganzen erscheint. Das ist freilich nicht die dominante gesellschaftliche Wirklichkeit; aber es hat einen Bildungssinn insofern, als es, innerhalb unserer Kultur, zur Aufgabe des „Projekts Pädagogik“ gehört, die Kultur gleichsam „noch einmal“, aus ihren Elementen und in einer, wie auch immer zu denkenden, Reihenfolge zu konstruieren.

5. Prozeß versus Produkt

Eine andere Frage ist, ob Bildungsschritte und die Produkte dieses Weges, „Leistungen“ also, ohne weiteres aufeinander beziehbar sind, so daß das eine aus dem anderen gefolgert werden kann. Der klassische Bildungsbegriff war bei

HERDER, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER und HERBART so formuliert, daß Prozeß und Produkt dialektisch aneinander gebunden blieben. Er war allerdings – jedenfalls in der Form, die W. VON HUMBOLDT diesem Begriff gab – weniger an dem Produkt als einer gegenständlichen Hervorbringung des Menschen orientiert, sondern eher an demjenigen Produkt, das der sich bildende Mensch als seine eigene Individualität schließlich wurde. Aber es waren immer die Hervorbringungen der *tätigen* Individualität, die die klassische Bildungstheorie interessierte. Indessen war der „Gebildete“, nach HEGELS Meinung, nicht nur, was er als Tätiger und als diese Gestalt seiner Individualität war, er war *auch* das, was er in seinen Entäufferungen, seinen Objekten, seinen Werken war.

Dieser Zusammenhang von individuellem Charakter, seiner Vernunftform einerseits („Des Menschen ursprünglicher Charakter ist kein anderer als der Charakter seiner Persönlichkeit, von welcher dasjenige, was wir Vernunft nennen, nichts anderes als eine Form ist, unter der wir sie selbst ... am deutlichsten und bestimmtesten erkennen“; HUMBOLDT 1956, S. 115), seinen Werken und der Tätigkeit des Hervorbringens andererseits scheint nun seit einiger Zeit seine Überzeugungskraft einzubüßen. Den Anfang machten – sieht man einmal von den Diskussionen zu Anfang des Jahrhunderts ab – die innerpädagogischen Argumentationen gegen den repressiv-selektiven Charakter des schulischen Leistungs- und Leistungsbewertungssystems: „Es bedarf der Entwicklung von Leistungskriterien, die sich auf geistige *Prozesse* beziehen, z. B. den *Vollzug* von Kommunikation im Unterricht, die *Entwicklung* einer Kritik, den *Vorgang* einer ... Problemlösung“; hieß es 1973 bei WOLFGANG KLAFFKI (1985, S. 175), und das war bereits die Zusammenfassung einer damals schon ca. zehn Jahre währenden Diskussion, allerdings noch durchaus in Kontinuität zu jenen klassischen Vorstellungen, die, im Begriff der „Entäufferung“, Tätigkeit und Produkt dialektisch aneinanderbanden. Inzwischen ist das, was KLAFFKI hervorgehoben hat, zugleich als Einbruchsstelle für „postmoderne“ Ideen deutlich. Der Prozeß wird wichtiger als das Produkt, die Kommunikation wichtiger als ihr Inhalt, der Vorgang wichtiger als die Problemlösung.

Diese Akzentverschiebung ist von manchen „Fraktionen“ innerhalb der pädagogischen Praxis und der Theorie verstärkt, wenn nicht gar gelegentlich radikalisiert worden. Ich denke dabei beispielsweise an folgende Erscheinungen: antiautoritäre Kinderläden sahen häufig dauerhaft so aus wie spieltherapeutische Kabinette auf dem Höhepunkt der Benutzung durch aggressive Kindergruppen; „Antipädagogen“ möchten den Umgang mit Kindern auf empathisches Mitleben reduzieren und alle Anforderungen, das Aufgaben-Stellen, das Beurteilen und Bewerten, das Formgeben ganz ausschließen; „Humanistische Psychologen“, zwischen Therapie und Erziehung angesiedelt, konzentrieren ihre Aufmerksamkeit ganz auf das kommunikative „Jetzt“ und liquidieren mit der Löschung der Zeitdimension auch die Werk-Idee (und sei es das „Werk meiner selbst“, das sich allgemeinen Gütekriterien stellt), die ohne einen Begriff von Arbeitszeit sinnlos wird; „Transpersonale Psychologen“ gehen noch einen Schritt weiter und suchen einen Ausstieg aus der Geschichte durch einen mystischen Anschluß an den Kosmos (FITTKAU 1984); und auf der, im Vergleich zu derartigen Höhenflügen, trivialen Ebene des Erziehungs- und Bildungsalltags von Schulen findet man gelegentlich Projekt- und Aktionswochen, gelegentlich Unterrichtsstile, die ihre Gütekriterien in der Bewegtheit der

Abläufe, im momentanen Engagement der Teilnehmer, in der „Echtheit“ der Kommunikationen, in der Wahrhaftigkeit geäußerter „Bedürfnisse“ suchen.

Derartige Beobachtungen, so unterschiedlich auch die je damit verbundenen politischen Optionen sein mögen, haben einen inneren Zusammenhang. Für den sensiblen, durch seine psychotischen Patienten mit dem Wahnsinn konfrontierten Therapeuten besteht eines seiner Probleme darin, angesichts einer vielleicht chronischen Verfassung seines Irren, diesem in dessen Gegenwärtigkeit zu helfen, „sinnvoll“ zu leben. Das ist der humanistische Kern der „Antipsychiatrie“ von LAING oder BASAGLIA; sie verzichtet auf „Heilung“, jedenfalls sofern dieser Ausdruck eine in der Zeitlinie des Lebenslaufs liegende „Normalisierung“ bedeutet. Eine solche Einstellung hat auch für Pädagogen, die an der Fortsetzungsfähigkeit des „Projekts Moderne“ zweifeln, etwas Faszinierendes: Wenn schon – so die stilisierten Antizipationen – der Arbeitsmarkt auf Dauer für allzu viele verstopft, die Zukunft der Kinder ungewiß, die Städte zu Müllhalden, der Globus zur Ruine zu werden drohen (BÖHME 1985), wie könnte dann noch ein Interesse an der Güte von Produkten, an der Vergleichbarkeit von Leistungen, an der vernünftigen Allgemeinheit individueller Charaktere sinnvoll begründet werden? Die Herausforderung durch das Andere der Vernunft – Leib, Natur, Kosmos oder Wahnsinn – erscheint derart plausibel, daß Werke, Produkte und Charaktere als bildungsrelevante Orientierungsmarken verblassen. Der Prozeß (und zwar ein solcher, der keine perspektivischen Fluchtlinien mehr hat), die Kommunikation (in der nur noch Verständigung oder „Selbstverwirklichung“ als Selbstzweck intendiert wird), der Vorgang (dessen Prozeduren wichtiger sind als dessen Ergebnis) avancieren zu den ausgezeichneten Dimensionen, in denen die Güte von Bildungsereignissen bestimmt werden kann.

Hier kündigt sich nun wirklich so etwas wie ein Abschied von der klassischen Bildungstheorie, zumal von der Aufklärung, an. Konnte die Leib-Diskussion noch als eine nachholende Präzisierung, die bildungstheoretische Hervorhebung der fundamentalen und vor allem interaktiven Bedeutung von Arbeit und kindlicher Tätigkeit noch als eine Erweiterung des überlieferten Bildungsbegriffs erscheinen – die Optionen für den Prozeß gegenüber dem Produkt kehren die traditionelle Problemstellung um. Was KLAFKI noch als ein dialektisches Verhältnis erschien, wird hier nach einer Seite hin „aufgelöst“. Vor ungefähr 500 Jahren erfand die frühbürgerliche Malerei die Perspektive, und zur gleichen Zeit erfanden die städtischen Magistrate Schulen, die die Bürgerkinder auf eine produktive Zukunft vorbereiten sollten. (Dieses Projekt hat heute freilich an Plausibilität eingebüßt!) Die perspektivische Maltechnik war eine ästhetische Metapher für einen soziologischen Sachverhalt: die Lokalisierung des Ich zwischen Hier und Dort, Vorn und Hinten, Vergangenheit und Zukunft; Prozeß und Produkt waren die Rahmendaten, in welche die Bildung des Menschen gleichsam eingespannt war. Heute aber verschwindet nicht nur das Produkt, sondern mit ihm als einer Möglichkeitsbedingung für die Bildung von Zeitperspektiven auch die Zeit aus dem „Prozeß“. Es bleibt nur noch: Ich-Du-Jetzt.

Sind das die letzten Verhakungen des bürgerlichen Subjekts in sich selbst, ist das die notwendige, die historisch fällige Verabschiedung der Moderne oder nur eine vorübergehende Selbstverliebtheit „alternativer“ Individuen in die Schwierigkei-

ten, die sie mit ihrem „zerrissenen Bewußtsein“ haben und darin noch das Niveau unterbieten, das die deutsche Romantik um 1800 schon erreicht hatte? Trifft also HEGELS Kritik der Romantik immer noch zu oder ist sie, angesichts der geschichtlichen Bewegung, obsolet geworden? Behält immer noch, beispielsweise, HORKHEIMER recht, der 1952 sagte, „daß der Weg der Bildung einer der Entäußerung ist ... Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis“ (HORKHEIMER 1985, S. 415)? Wie verhält sich dieser Satz zum Alltag von Industriearbeit, und wie soll der Bildungstheoretiker heute, eine Generation später, sich dazu stellen? Löst sich etwa „die Sache“ der man sich hinzugeben hätte, einerseits in eine arbeitsteilig funktionierende Operation, andererseits in das „Selbst“ und die Interaktionen auf, in die man involviert ist? Soll „Pädagogik“ wiederum vorspiegeln, was gerade *nicht* gesellschaftlich der Fall ist?

6. Authentizität

Keine Frage: Die Favorisierung des „Prozesses“ im Unterschied zum „Produkt“ bringt eine Problemstellung zur Sprache, die uns in eine ziemlich schwierige Lage versetzt, sofern wir überhaupt noch am neuzeitlichen Konzept der Bildung, als Vorgang *und* Ergebnis, an der Konfrontation des Ichs mit Aufgaben, an der Auseinandersetzung mit Sachverhalten außerhalb unseres „Selbst“ interessiert sind. Nicht um die aufgeworfenen Probleme zu lösen, sondern nur, um zunächst in ihrer Beschreibung weiterzukommen, will ich versuchen, noch ein kleines Stück tiefer einzudringen. Dazu scheint mir das modisch gewordene Stichwort „Authentizität“ geeignet. Denn: Was bleibt für den auf „Prozeß“-Qualitäten reduzierten Bildungsvorgang an Gütekriterien übrig, nachdem die Inhalte der Kommunikation und die Bewertung ihrer Ergebnisse in den Hintergrund zu geraten drohen? Vor allem offenbar die Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung.

Allerdings hat es den Anschein, daß die gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit mit dieser Behauptung nur eher marginal getroffen wird. Überall dort nämlich, wo es um Arbeit, um die Herstellung von Produkten, um materiell gegenständliche Tätigkeit also geht (und das ist immer noch der bedeutsamste Teil gesellschaftlicher Szenarien), dürfte sie kaum zutreffen; um so eher dagegen im „alternativen“ Ambiente, in Selbsterfahrungszirkeln, als Suche nach „authentischer Erfahrung“, am Ende gar im Bereich der Bildungsforschung. „Authentisch“ heißt soviel wie „vom Urheber selbst beglaubigt, erklärt, verbürgt.“ Dieser Spur folgen nicht nur diese oder jene neuen „Therapien“, nicht nur Apologeten einer „neuen Unmittelbarkeit“; auch in den Humanwissenschaften ist, gleichsam als Gegenstück zum Strukturalismus, immer häufiger von „Authentizität“, auch von „Betroffenheit“, noch häufiger von „Subjektivität“ die Rede – bei der übrigens nicht immer deutlich ist, ob die Autoren nicht eher „Individualität“ meinen –, von einem Interesse jedenfalls, das Erlebte, Erfahrene, Gemeinte zum Vorschein, besser noch: zur Geltung zu bringen.

Diesem Interesse folgt ein großer Teil der im letzten Jahrzehnt erschienenen Autobiographien ebenso wie die Forschungspraxis einer lebensweltorientierten, die sprachlichen Äußerungen – beispielsweise in „narrativen“ Interviews – minutiös rekonstruierenden Interpreta-

tionstätigkeit, aber auch die „alternative“ Praxis. HUBER schätzt, daß sich die Alternativ-Projekte ungefähr so verteilen: ca. 25% „professionelle Projekte“, ca. 35% „duale Projekte“ (nur Teilmitarbeit der Mitglieder im Projekt), ca. 40% „Freizeit-Projekte“ vorwiegend im Bereich der Erziehung und Sozialarbeit (zit. nach BRAND 1982, S. 125). Wenn man annehmen darf, daß das Interesse an der unverstellten Artikulation von Bedürfnissen, am Sich-Vertiefen in die eigene Emotionalität und die der Dialogpartner, an der wahrhaftigen Darstellung oder Inszenierung des Selbst um so wahrscheinlicher zum Zuge kommt, je informeller die sozialen Situationen sind, in denen es auftaucht, dann könnten jedenfalls jene 40% im „Freizeit“-Bereich wohl dazu gehören. Formelle soziale Situationen, also solche mit relativ entwickeltem Institutionalisierungsniveau, zeichnen sich ja u. a. dadurch aus, daß die Problemlösungen, für die sie eingerichtet wurden, mindestens in der Werk- und in der Zeit-Dimension bewertungszugänglich sind. Erst von derartigen Zumutungen entlastet, läßt sich über Authentizität unbefangen reden und läßt sie sich zur Geltung bringen.

Angeichts dieses Problems haben sich die Fronten offenbar erweitert: über die Praxisränder dieses oder jenes alternativen Handlungs-Terrains hinaus ist „Authentizität“ ein aktuelles Thema, weit in die Zonen postmoderner Argumentation hinein. Gerade deshalb scheint es mir nötig, hier aufmerksam zu beobachten; denn: daß es sich dabei um eine ganz wichtige innere Bewegung handelt, die ohne Berücksichtigung der formell-institutionellen Engführungen unserer Gegenwarts-kultur einerseits und des offenbar unhintergehbaren Ich-Projekts der Neuzeit andererseits nicht gut verstanden werden kann, scheint mir mindestens plausibel. Worum also handelt es sich?

Ungefähr am Beginn der Neuzeit erteilt ein Vater seinem Sohn, der gerade aufbricht, um nach Paris zu reisen, den folgenden Rat:

„This above all: to thine own self be true/ And it doth follow, as the night the day,/ Thou canst not then be false to any man“ (In der Übersetzung SCHLEGELS: „Dies über alles: sei dir selber treu,/ Und daraus folgt, so wie die Nacht dem Tage,/ Du kannst nicht falsch sein gegen irgendwen“).

Diese Szene aus SHAKESPEARES „Hamlet“ markiert den historischen Vergleichspunkt für das, was heute „Authentizität“ heißt. LIONEL TRILLING nennt das darin zum Ausdruck gebrachte Selbst-Verhältnis „Aufrichtigkeit“ (*sincerity*) (TRILLING 1983). Sie ist dadurch ausgezeichnet, daß – in den Begriffen SHAKESPEARES – der Treue zu sich selbst notwendig die moralische Bindung an die Sozietät innewohnt, daß sie ihr folgt „wie die Nacht dem Tage“. „Authentizität“ hingegen löst sich tendenziell aus dieser Bindung, kennt keine moralische Rücksicht; ja die Rücksicht auf moralisch relevante Umstände gilt ihr gelegentlich geradezu als Hindernis, als Fremdbestimmung. Die seit längerem schon kursierende Formel von den „Bedürfnissen und Interessen“ als Ausgangspunkt und Regulativ für Bildungsereignisse ist dafür ein signifikantes Symptom – so als ließe sich mit Neigung, Spontaneität und purem Wollen, um mit HERBERT zu sprechen, schon eine sittlich verantwortbare Bildung begründen (vgl. BENNER 1986, S. 71 ff.). Für jemanden, der auf Authentizität erpicht ist, hat indessen alles nicht Normgerechte, alles Irreguläre, schließlich gar der Wahnsinn eine besondere Faszination, und zwar deshalb, weil nur noch das „sei dir selber treu“ Wahrheit und Sinn-Kontinuität zu verbürgen scheint, ohne Rücksicht auf „irgendwen“. Wir kennen die Sprengkraft, das historisch Vorantreibende dieser Problemstellung, dort wo sie in der Form der Kunst zur Darstellung kam: GOYA, BAUDELAIRE, DOSTOJEWSKI, VAN GOGH,

ARTAUD usw. Bemächtigen sich Pädagogen dieses „Selbst-Konzepts“, ist seine „Fortschrittlichkeit“ schon weniger gewiß. Der Posaunenstoß, mit dem, Authentizität versprechend, ROUSSEAU seine „Bekennnisse“ begann oder, das eher introvertierte Pendant, seine sensiblen späteren Selbstberichte in den „Träumereien“, sind geistesgeschichtlich interessant und von größter Wichtigkeit. Aber geben sie ein bildungstheoretisches Konzept her? Mit der „Antipädagogik“ verhält es sich, obschon geistesgeschichtlich kaum bedeutend, nicht anders. DIDEROT, in dieser Hinsicht scharfsinniger als sein ehemaliger Freund, hatte es wohl genauer getroffen: Nicht die Autonomie des sich selbst rücksichtslos, authentisch offenbarenden Ich ist das Problem, sondern die Tatsache, daß auch noch die wahrhaftigste Selbstoffenbarung *eine soziale Inszenierung* ist, die sich durch die geschichtlichen Formen hindurcharbeiten muß. Die Peinlichkeit mancher autobiographischen Selbstoffenbarung, ihre Nähe zum Kitsch, die nicht endenwollenden Selbsterfahrungs-Szenarien, schließlich die Suche nach Authentizität im mystischen Verhältnis zum Kosmos sind eher Fluchtwege aus dem „zerrissenen Bewußtsein“.

Dennoch enthalten sie eine bildungstheoretische Lehre, die schon einmal, in der Romantik, zur Sprache gebracht wurde, aber erst heute zum Zuge zu kommen scheint: Im klassischen Bildungsbegriff, vor allem in der Form seiner schulischen Institutionalisierung, wurde der Bildungsprozeß, gut aufklärerisch, als eine lineare Abfolge von Wirkungen gedacht, als gestufte Karriere, dessen Stufen durch Kausalitäts-Annahmen in eine sinnvolle Kontinuität gebracht wurden (OELKERS 1985). Das Authentizitäts-Konzept durchbricht diese Kontinuität. Es favorisiert den Bildungsmoment gegenüber seinen Ursachen, Folgen und Funktionen; es favorisiert die *Bedeutung* gegenüber der Kausalität, den Ich-Entwurf gegenüber seinem objektiven Sinn. Vielleicht hängt damit die Schwierigkeit zusammen, die sich für manche Pädagogen bei der Rezeption und dem Nachvollzug der „objektiven Hermeneutik“ U. OEVERMANNs häufig einstellt; das strikte Bestehen auf der Sozietäts-Bindung des Individuums weist den beliebten Konstrukten von „Echtheit“ und „Authentizität“ einen nur vorläufigen Status zu; das ist bitter für den, der doch gerade den sozietären Standardisierungsprozeduren im Bildungsprozeß das sich bildende Subjekt *entgegenhalten* möchte (OEVERMANN 1983). Eine derartige Abwendung vom gesellschaftlich Objektiven liegt nahe, wenn es schwierig geworden ist, Geschichte noch als Fortschritt zu denken, und wenn es nicht minder schwierig geworden ist, angesichts der Universalität von „Entfremdungen“ noch *individuelle und zugleich sozial gebundene* Ich-Konzepte aufrechtzuerhalten, die ihre Sozialbindung auch als geschichtliche Kontinuität begreifen. Die, wenn ich recht sehe, immer stärker werdende Neigung zu allem Archaischen, der Mut zum Irrationalen (DUERR 1981; BAUDRILLARD 1982), die Vorliebe für symbolische Ästhetisierungen kündigen einen Abschied von dem neuzeitlichen Geschichtsbild und den dazugehörigen Ich-Entwürfen an. Sofern aber traditionell Bildung immer sowohl auf Geschichte als auch auf das unverwechselbare Individuum, das eine Geschichte im kleinen durchläuft, bezogen wurde, liegt hier vielleicht die tiefste Provokation.

Leib, Arbeit, Prozeß und Authentizität waren die Stichworte, mit deren Hilfe ich versucht habe, einige Herausforderungen der Bildungstheorie zu skizzieren. Die Skizzen waren in einer Plausibilitätshierarchie angeordnet: Ist die Kritik an der fehlenden „Leibhaftigkeit“ des klassischen Bildungsbegriffs noch am ehesten

nachvollziehbar, so die Emphase von „Authentizität“ am wenigsten. Es ist immerhin beruhigend, daß dieses Stichwort noch nicht in die erziehungswissenschaftlichen Lexika Eingang gefunden hat. Das ist deshalb beruhigend, weil mit dem Authentizitäts-Konzept, so wie ich es, überspitzt stilisierend, skizziert habe, die Eingebundenheit von Bildungsprozessen in Sprechen und Handeln, in „Sich-Verständigen“ und Arbeiten, in soziale Kontinuitäten und Verantwortlichkeiten, aus dem theoretischen Blick verschwinden würde. Bedenklich wäre das natürlich nur insofern, als wir, trotz aller Kritik, immer noch zu unterstellen bereit sind, daß „Bildung“ kein kosmisches Ereignis, kein persönlicher Zufall, keine natürliche Entfaltung, sondern vernünftigen Handelns zugänglich, an die materiellen Fundamente der geschichtlichen Bewegung gebunden ist und also von den jeweils Älteren innerhalb von Lebensformen verantwortet werden muß. Das erlegt dem Spekulieren und Experimentieren Grenzen auf.

Nicht jeder, der den Ausdruck „Authentizität“ verwendet, wird sich mit der von mir vorgenommenen Stilisierung identifizieren mögen. Immerhin gibt es ihn ja auch in einer dialektischen Verwendungsform, beispielsweise bei ADORNO. ANTON VON WEBERN, der, wie mir scheint, kompromißloseste Komponist unter den Schülern SCHÖNBERGS, notierte gegen Ende seines Lebens: „Das vollendete Kunstgebilde hat keinen Bezug zum Menschen, außer dem, daß es ihn übersteht“ (MOLDENHAUER 1971, S. 273); das scheint nun die radikalste Form zu sein, in der sich eine Antithese zu SHAKESPEARE formulieren läßt. Hört man aber seine Klaviervariationen Opus 27, diese knappsten Formeln von Musik, dann möchte man ADORNO recht geben, der von dieser Musik sagte, sie sei „authentisch“: Eben weil diese Musik ihren Produzenten „übersteht“, auch die zufällig zeitgenössischen Hörer, bringt diese radikal individuelle Produktion das Allgemeine zum Vorschein, und zwar, nach ADORNOs Worten, durch den „Mangel einer subjektiven Souveränität des Komponierens“ (ADORNO 1959, S. 174; vgl. auch SCHUBERT 1983), dadurch, daß diese Musik im Dreieck von individueller Wahrheit, radikalster Werkdisziplin und kulturell-allgemeiner Bedeutung bestimmt wurde.

Das mindeste – aber keineswegs ausreichende –, was man sagen muß, formulierte auf dem Höhepunkt der klassisch-neuhumanistischen Bildungsdebatte SCHLEIERMACHER: Es sei „alles Ich-sagen ein beständiges Du-suchen“ (1862, S. 18). Wer dies akzeptiert, das delphische Orakel nicht vergißt, auch noch SHAKESPEARES und MARX' spätere Belehrungen gelten lassen will, hat es mit Konsequenzen zu tun, die ziemlich weit reichen. Auf keinen Fall ist er genötigt, sich vom Bildungskonzept der europäischen Neuzeit, von der ihm einwohnenden Rationalität *überhaupt* zu verabschieden.

Anmerkung

- 1 Überarbeitete Fassung eines Vortrages, der 1985 in Berlin, Bremen, Dortmund und Kopenhagen gehalten wurde.

Literatur

- ADORNO TH. W.: ANTON VON WEBERN. In: Klangfiguren. Frankfurt a. M. 1959, S. 157–181.
- BAUDRILLARD, J.: Der symbolische Tausch und der Tod. München 1982.
- BANHAM, R.: Die Revolution der Architektur. Reinbek 1964.
- BENNER, D.: Die Pädagogik HERBARTS. Weinheim/München 1986.
- BÖHME, H.: Ästhetik der Ruine. Manuskript 1985.
- BÖHME, H./BÖHME, G.: Das Andere der Vernunft. Frankfurt a. M. 1985.
- BRAND, K.-W.: Neue soziale Bewegungen. Opladen 1982.
- BRUMLIK, M.: Die Renaissance des Gottmenschen. Manuskript 1985.
- CAMPE, H.-G. VON: Tägliche Technik. Studien zur Gestik der Verrichtungen. Diss. Bielefeld 1982.
- CHAPEAUROUGE, D. DE: „Das Auge ist ein Herr, das Ohr ein Knecht“. Wiesbaden 1983.
- DIDEROT, D.: Rameaus Neffe. Übersetzt von GOETHE, zweisprachige Ausgabe. Frankfurt a. M. 1984.
- DUBIEL, H.: Was ist Neokonservatismus? Frankfurt a. M. 1985.
- DUERR, H. P.: Der Wissenschaftler und das Irrationale. 2 Bände. Frankfurt a. M. 1981.
- EDDING, F./MATTERN, C./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985.
- FITTKAU, B.: Editorial. In: Integrative Therapie. 10 (1984), H. 3.
- FREUD, S./JUNG, C. G.: Briefwechsel. Hrsg. von W. McGUIRE/W. SAUERLÄNDER. Frankfurt a. M. 1984.
- GOYA: Das Zeitalter der Revolutionen 1789–1830. Hamburger Kunsthalle. München 1980.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a. M. 1985.
- HENRICH, D.: Identität – Begriffe, Probleme, Grenzen. In: Identität. Hrsg. von O. MARQUARD und K. STIERLE. München 1979.
- HENTIG, H. VON: Wie frei sind Freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht. Stuttgart 1985.
- HERDER, J. G.: Werke in zwei Bänden. München 1953.
- HERMANN, G./RIEDEL, H./SCHOCK, R./SOMMER, B.: Das Auge schläft bis der Geist es weckt. Berlin 1984.
- HOFMANN, W.: Eduard Manet – Das Frühstück im Atelier. Frankfurt a. M., 1985.
- HOFMANN, W.: Traum, Wahnsinn und Vernunft. In: GOYA, a. a. O., S. 50ff.
- HORKHEIMER, M.: Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt a. M. 1985.
- HORNSTEIN, W.: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 2, S. 147–167.
- HUMBOLDT, W. VON: Über den Charakter. In: Ders., Anthropologie und Bildungslehre. Hrsg. von A. FLITNER. Düsseldorf/München 1956.
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton 1977.
- KAMPER, D./RITTNER, V. (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers. München/Wien 1976.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a. M. 1982.
- KLAFKI, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- KNÖDLER-BUNTE, E. (Hrsg.): Was ist heute noch „links“? Berlin 1981.
- LEINEWEBER, B./SCHIBEL, K.-L.: Die Alternativbewegung. In: KRAUSHAAR, W. (Hrsg.): Autonomie oder Getto. Frankfurt a. M. 1978, S. 95–128.
- KRAUSHAAR, W. (Hrsg.): Autonomie oder Getto? Kontroversen über die Alternativbewegung. Frankfurt a. M. 1978.
- MATTENKLOTT, G.: Der übersinnliche Leib. Reinbek 1982.
- MOLDENHAUER, H.: WEBERNS letzte Gedanken. In: Melos (1971) H. 7/8.
- NEGT, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Frankfurt a. M. 1984.

- NIETZSCHE, F.: Fröhliche Wissenschaft. In: Werke in drei Bänden. Hrsg. von K. SCHLECHTA. Bd. II. München 1977.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Darmstadt 1985.
- OEVERMANN, U.: Zur Sache. In: FRIEDBURG, L. VON/HABERMAS, J.: ADORNO-Konferenz 1983. Frankfurt a.M. 1983, S. 234ff.
- PLATTER, F.: Tagebuch (Lebensbeschreibung) 1536–1567, hrsg. von V. LÖTSCHER. Basel 1976.
- PLESSNER, H.: Gesammelte Schriften III. Anthropologie der Sinne. Frankfurt a.M. 1980.
- RITTELMAYER, CHR. Der Mythos von Delphi. Versuch einer bildungsgeschichtlichen Interpretation. Ms. Göttingen 1984.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1977.
- SCHLEIERMACHER, F.D.: Sämtliche Werke, dritte Abtheilung. Zur Philosophie. Bd. 6 „Psychologie“. Hrsg. von L. GEORGE. Berlin 1862.
- SCHUBERT, G.: Zur Rezeption der Musik ANTON VON WEBERNS. In: C. DAHLHAUS (Hrsg.): Die Wiener Schule. Mainz 1983, S. 63–86.
- THEUNISSEN, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Berlin 1982.
- TRILLING, L.: Das Ende der Aufrichtigkeit. Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- VORMBAUM, R.: Evangelische Schulordnungen. Bd. 1: Schulordnungen des sechzehnten Jahrhunderts. Gütersloh 1860.

Abstract

Are Revisions of the concept of education (Bildung) inevitable?

The argumentation starts from the observation that, nowadays, in theory as well as in practice, problems are raised which seem to lie beyond the scope of the traditional theory of education. The traditional concept of education is challenged above all by exponents of the "new social movements" and of "post-modernism". Drawing on earlier notions of the idea of education, the author discusses if and to what extent such challenges are acceptable, especially with regard to such topics as body, work, process orientation, and authenticity. The line of reasoning proceeds from the question whether and in what manner the reproduction of subjectivity and individuality is related to the dimensions of rationality/irrationality and inner nature/outer nature; yet these questions cannot be answered in a theoretical tour de force.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Wagnerstraße 1, 3400 Göttingen